DOCUMENT RESUME

ED 148 114 FL 009 061

AUTHOR Lagarde, J.-P.; Vigier, C.
TITLE Alphabetisation et Insertion Linguistique des Travailleurs Etrangers (Literacy Education and Linguistic Adaptation of Foreign Laborers). Melanges Pedagogiques, 1974.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 74
NOTE 41p.; In French; Contains occasional small type

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Acculturation; Communication Skills; Communicative Competence (Languages); Educational Research; *Foreign Workers; *French; *Immigrants; *Language Instruction; Language Skills; *Literacy Education; Second Language Learning; Sociolinguistics; Teaching Methods

ABSTRACT

This article discusses two research projects dealing with the acculturation of immigrants in France. The first project involves facilitating Portuguese immigrants' adaptation to French society by improving their linguistic skills, especially in terms of communicative competence (oral and written comprehension and production). The second project consists of an analysis of methods of literacy education for immigrants and their children. (Author/AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148114

MELANGES PEDAGOGIQUES 1974

J.-P. LAGARDE et C. VIGIER

ALPHABETISATION ET INSERTION LINGUISTIQUE DES TRAVAILLEURS ETRANGERS

Mise en place d'une recherche

FL009061

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

C.R.A.P.E.L.

INTRODUCTION

Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, de présenter un premier bilan et surtout d'envisager les perspectives d'une recherche qui vient enfin de débuter. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une recherche nouvelle — qui serait sans rapport avec nos orientations antérieures, voire les contredirait —, mais plus précisément de l'application à un domaine nouveau d'une réflexion pédagogique menée depuis plusieurs années.

Jusqu'alors, sauf quelques exceptions[1], le C.R.A.P.E.L., dans sa recherche en pédagogie des langues, s'était surtout intéressé, au niveau de l'application, aux problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, en essayant de mettre au point des stratégies tenant, notamment, le plus grand compte des différentes situations d'apprentissage et de la variété des publics. Mais Monsieur Châlon, fondateur du C.R.A.P.E.L., et ses collaborateurs souhaitaient, depuis longtemps, élargir leur champ d'application, convaincus que l'acquis du travail fait pour l'anglais était susceptible de faciliter l'approche des problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues vivantes et qu'inversement la confrontation avec de nouvelles difficultés — langue nouvelle, public nouveau — était de nature à enrichir la réflexion et pouvait donc apporter beaucoup à la pédagogie des langues.

L'homme de cœur qu'était Y. Châlon avait pressenti depuis longtemps combien étaient importants les problèmes posés par l'alphabétisation et l'enseignement du français aux travailleurs étrangers et combien il était urgent que l'on s'en préoccupe ; il souhaitait apporter sa contribution. En chercheur et en pédagogue, il voyait aussi l'intérêt de ces recherches, dans un domaine qui, étant donnée sa spécificité, exigeait, peut-être plus que tout autre, le recours à des formules nouvelles, mieux adaptées. Sans doute pensait-il que peu d'expérimentations offraient autant la possibilité de remettre en cause les vieilles pratiques et d'ouvrir d'autres perspectives à la pédagogie.

A partir de 1969, Y. Châlon a essayé d'intéresser ses étudiants aux problèmes de l'alphabétisation, notamment en suscitant et dirigeant certaines maîtrises sur ce sujet. Il a entrepris des enquêtes sur les solutions trouvées en Grande-Bretagne aux problèmes pédagogiques posés par les migrants et leurs enfants. Il a pris des contacts avec l'Amicale pour l'Enseignement des Etrangers et avec la Direction de la Population et des Migrations au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Population. Il souhaitait constituer une équipe de travail qui aurait mis au point un cours de français destiné à des ouvriers migrants portugais et espagnols et il avait élaboré aussi un projet de création d'un groupe de Recherches sur l'Intégration socio-linguistique des Travailleurs Migrants de la Région Lorraine.

Comme tous les précurseurs, Y. Châlon s'est heurté à d'immenses difficultés. A cette époque — pourtant récente — l'alphabétisation était confiée à des organismes spécialisés ou abandonnée aux initiatives de bénévoles, et il parais-

[1] Cf. par exemple les stages Nancy-York, au cours desquels la répartition du travail entre l'équipe anglaise et l'équipe française avait amené le C.R.A.P.E.L. à réfléchir aux problèmes posés par l'enseignement du français - langue étrangère (à des adultes de niveau très avancé). Pour plus de détails, voir le compte rendu dans les *Mélanges Pédagogiques 1972*.

sait sans doute étrange qu'un universitaire s'en préoccupât. Faute de moyens, la plupart des projets — dont certains avaient donné lieu à des études préparatoires assez poussées — ont dû être abandonnés. Et Y. Châlon nous a quittés.

Depuis sa mort, la situation a considérablement changé.

La présence, nécessaire à notre économie, d'un nombre très important de travailleurs étrangers a enfin suffisamment attiré l'attention des pouvoirs publics pour que les actions de formation des travailleurs étrangers deviennent prioritaires. Les accords de juillet 1970 et la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle, ainsi que les multiples incitations de l'Etat, ont permis l'apparition puis le développement d'actions en entreprise. S'ouvrait ainsi un vaste champ d'expérimentation.

Par ailleurs, il est maintenant admis que l'Education Nationale a un rôle à jouer en ce domaine et que les Universités en particulier doivent apporter leur concours au niveau de la formation des animateurs et de la recherche, cette dernière devant nécessairement être liée à des actions expérimentales, rendues désormais possibles.

Enfin, est reconnue dans ce domaine la nécessité, non seulement d'une recherche appliquée avec les différentes formes qu'elle peut revêtir, mais encore de recherches de caractère fondamental. N'est-il pas significatif, à cet égard, que le Centre National de la Recherche Scientifique, pour les Actions Thématiques Programmées de Linguistique Générale, ait retenu, parmi les thèmes de recherche 1974, un sujet concernant l'alphabétisation ?

Tous ces facteurs ont donc contribué à créer des conditions favorables à la mise en route d'une action de recherche et d'applications pédagogiques dans le champ de l'alphabétisation.

Si, pour diverses raisons, il était hors de question de reprendre pour tenter de les mener à bien les projets de Monsieur Châlon, ce sont néanmoins eux qui sont à l'origine de la mise en place de cette recherche, puisque c'est l'enthousiasme avec lequel il les défendait qui a éveillé notre intérêt et suscité notre désir de travailler dans ce domaine, dès que les conditions le permettraient.

La mise en place de notre recherche s'est effectuée en deux temps.

A - Tout d'abord, nous avons pris en charge un groupe expérimental en entreprise. Il s'agissait, par une intervention directe sur le terrain, de vérifier un certain nombre d'hypothèses et surtout d'étudier de manière CONCRETE les difficultés REELLES que peut rencontrer le travailleur dans son apprentissage et l'enseignant dans son enseignement. Cette démarche, avant tout pragma-

tique, répondait au souci d'éviter la méconnaissance des réalités et son corollaire — que l'on peut vérifier chez bon nombre de théoriciens de la pédagogie — la fuite vers l'Utopie. Pour cela, nous avons décidé de retenir un champ d'intervention limité, de façon à pouvoir assumer entièrement — sans intermédiaire et avec une équipe réduite aux deux membres signataires de l'article — la totale responsabilité du cycle de formation. Il nous paraissait en effet essentiel d'apprécier par nous-mêmes toutes les difficultés, aussi bien matérielles que pédagogiques, depuis la négociation de la convention avec l'entreprise jusqu'à l'animation des séances, en passant par la définition d'une stratégie pédagogique, sa constante remise en cause, l'élaboration du matériel d'enseignement et les problèmes financiers posés par une telle formation.

B - Dans un second temps, nous avons élaboré un projet de recherche répondant à l'Appel d'Offres du C.N.R.S. et constitué une équipe susceptible de mener à bien ce projet s'il était accepté. Le thème de recherche proposé était libellé de la façon suivante : « Etude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France (tenir compte des expériences européennes). Cette étude pourra porter notamment sur la scolarisation des enfants d'immigrés ».

Notre projet a été retenu et la recherche a pu commencer.

Nous allons présenter successivement les deux temps de la mise en place de la recherche en proposant tout d'abord un compte rendu de l'expérience en entreprise et ensuite le projet de recherche proposé au C.N.R.S.

Section I

COMPTE RENDU D'UNE INTERVENTION EN ENTREPRISE

Ce compte rendu reprend les grandes lignes du travail présenté par C. Vigier à Mademoiselle H. Naïs, professeur de grammaire et philologie françaises à l'Université de Nancy-II, en vue de l'obtention de la maîtrise.

Dans ce compte rendu, après avoir décrit l'action en elle-même de façon à bien faire ressortir la spécificité et à ne pas cacher les limites de notre expérience, nous nous attacherons à expliciter notre démarche[2]. Nous essayerons de montrer que les choix que nous avons faits reposent sur un certain nombre d'hypothèses et d'objectifs fixés au départ, mais découlent aussi d'une analyse des désirs manifestés par les stagiaires, des attentes qu'ils ont formulées et des représentations qu'ils véhiculaient. Il s'agissait de mettre au point une application pédagogique qui, sans trahir certains principes fondamentaux, fût de nature à répondre à leurs besoins, conscients ou inconscients, dits ou non-dits, tout en les modifiant parfois ; nous souhaitions, en effet, nous inscrire dans un processus dynamique qui permît, tant aux responsables de la formation qu'aux stagiaires, d'évoluer constamment, en vue de parvenir à une adéquation toujours plus grande entre les méthodes et le public, entre les objectifs des uns et les besoins des autres.

MODALITES DE L'INTERVENTION ET TYPOLOGIE DU GROUPE

L'intervention qui entrait dans le cadre de la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 s'est effectuée dans une entreprise de Travaux Publics de la région nancéienne[3]. La durée de la formation a été fixée à cent heures, réparties en deux séances hebdomadaires de 1 h 30 chacune(la formation a commencé en décembre 1973 et s'est terminée en juillet 1974). Ce nombre d'heures, très faible pour une formation de ce genre, avait pu être accepté par le C.R.A.P.E.L. dans la mesure où le public concerné était constitué de travailleurs résidant en France depuis longtemps — certains depuis cinq ans — et possédant en conséquence une connaissance certaine du français élémentaire.

[2] En dépit de cette spécificité et de ces limites, nous pensons qu'une telle description, jointe à l'analyse que nous ferons, est de nature à contribuer à l'important effort de réflexion mené, à l'heure actuelle, un peu partout, pour assurer aux travailleurs étrangers l'insertion linguistique indispensable.

[3] En fait, les différences de niveau entre les stagiaires nous ont obligés à constituer deux groupes et à mettre au point deux actions. Le présent compte rendu ne concerne que l'une de ces actions.

Cette caractéristique du public permet de bien cerner la spécificité de notre action ; *il ne s'agissait pas réellement d'une action d'alphabétisation*[4], mais d'une expérience d'enseignement du français-langue étrangère à un public très particulier. En sorte que nous avancions dans un domaine presque vierge, puisque ni les travaux d'alphabétisation au sens propre, ni les méthodes d'enseignement du français-langue étrangère destinées à un public scolaire, voire universitaire, ne pouvaient nous aider.

Par souci d'homogénéité, l'information avait été faite uniquement auprès des travailleurs d'origine ibérique. Nous avons reçu la candidature de dix-huit Portugais, effectif tout à fait théorique, puisque, surtout entre la campagne d'information et le début des cours, puis à un degré moindre, pendant la première quinzaine de l'intervention, il s'est notablement réduit. Même si, dans toute formation, une chute des effectifs est quasi-inévitable, il importe cependant d'essayer de l'expliquer, d'autant que cela permettra de mieux caractériser l'auditoire. Il faut savoir, par exemple, que les travailleurs étrangers, notamment dans les Travaux Publics, prennent souvent des vacances d'hiver ; les cours ayant commencé en décembre, dès la deuxième ou troisième séance, nous avons vu une bonne partie de l'effectif prévu partir au Portugal, parfois pour deux ou trois mois. Cet état de fait, qui n'est sans doute pas particulier à l'entreprise concernée, est un sérieux obstacle aux tentatives de formation. Un autre obstacle résultait de la nature même de l'entreprise : une usine de préfabrication et divers chantiers, répartis dans toute la région, sur un rayon d'environ cent cinquante kilomètres. Or, si certains auditeurs travaillaient en permanence à l'usine — qui était le lieu de la formation —, la majorité d'entre eux partaient en déplacement, soit pour la journée, soit parfois pour plusieurs jours. Il est, dans ces conditions, difficile d'éviter une certaine instabilité de l'auditoire, et le manque d'assiduité engendre presque nécessairement l'abandon, surtout quand s'ajoute à la fatigue du travail, la nécessité de se rendre sur le lieu de la formation, qui était parfois éloigné et du lieu de travail et du lieu d'habitation ; il n'avait pas été possible, en effet, de placer les heures de formation ailleurs qu'en fin de journée et, en partie, en dehors du temps de travail. Indiquons enfin que certains de ces travailleurs mettaient souvent au service de travaux personnels la technique qu'ils avaient acquise par leur métier, et citons, par exemple, le cas de tel d'entre eux qui était en train de construire sa propre maison ; celui-ci a disparu très vite des cours, entraînant quelques camarades désireux de l'aider. Ces considérations ne sont pas anecdotiques ; elles constituent de sérieuses difficultés à la mise en place d'actions dans les entreprises du bâtiment, et c'est seulement en allant sur le terrain que l'on peut réellement les mesurer.

[4] C'est pourquoi il nous a paru possible d'accepter d'assurer une formation aussi courte. Il aurait été impensable d'accepter de mener une action de cent heures avec un public de débutants complets, de surcroît analphabètes.

Le groupe était composé de Portugais qui se connaissaient bien dans la mesure où ils étaient originaires d'une même région ; ce détail a son importance puisqu'il a permis, dès le départ, l'instauration d'une sympathique cohésion du groupe, ce qui ne pouvait être qu'un élément favorable à l'action pédagogique. Il est à noter que parmi les membres du groupe se trouvait un chef d'équipe, avec son équipe précisément ; une émulation s'est sans doute opérée entre eux, en tout cas leur motivation était exemplaire et leur assiduité a été remarquable ; ils ont constitué le noyau du groupe.

Nous n'avions pas affaire, comme il a été dit plus haut, à des analphabètes, puisqu'ils avaient tous suivi une scolarité dans leur pays, mais de façon inégale et il y a plus ou moins longtemps. En revanche, malgré leur séjour déjà long en France, aucun n'y avait encore suivi de formation.

Leurs situations personnelles étaient aussi diverses que possible : les uns étaient mariés et installés en France avec leur famille, les autres étaient mariés mais avaient laissé femme et enfants au Portugal, d'autres enfin étaient célibataires. Parmi ces derniers, certains habitaient sur le lieu même du travail, dans une baraque. Quoi qu'il puisse en paraître, il est bon de signaler ces détails matériels, dans la mesure où ils ont des répercussions sur le niveau linguistique de chaque auditeur ; tous n'avaient pas, en fonction de leurs modes de vie différents, les mêmes occasions, et n'éprouvaient pas la même nécessité, de pratiquer le français. Quoi qu'il en soit, si tous avaient un niveau de compréhension orale très satisfaisant, leur capacité d'expression variait considérablement, de celui qui pouvait à peine se faire comprendre à celui qui avait atteint une telle perfection à l'oral que l'on avait du mal à imaginer qu'il pût être étranger.

LES CHOIX PEDAGOGIQUES

Toute démarche pédagogique suppose des choix qui renvoient nécessairement, de façon plus ou moins immédiate, à des théories (psychologiques, pédagogiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et qui dépendent des objectifs des auteurs de la démarche ainsi que des désirs et des représentations de ceux à qui elle s'adresse.

Nos objectifs

1. *Un certain type de relation pédagogique*

Une première expérience d'alphabétisation nous avait sensibilisés aux problèmes de la relation pédagogique dans ce rapport complexe du Français-for-

mateur face à l'étranger en situation de formation[5]. Rapport complexe à deux égards : d'une part ces adultes étrangers sont placés en état d' « infériorité culturelle » face au Français, ce qui peut parfois conduire le formateur, s'il n'y prend suffisamment garde, à confondre méconnaissance et infantilisme. Cette situation entraîne, à terme, l'instauration de relations scolaires de type enseignant/enseignés et l'oubli d'une des caractéristiques essentielles du public : il est constitué d'adultes. D'autre part, étant donné que la demande n'est pas clairement exprimée, et que le formateur ne connaît jamais assez la culture d'origine des stagiaires, il risque de devenir le dispensateur de sa propre culture et de ne pas tenir suffisamment compte de leur personnalité individuelle ou nationale.

Un de nos objectifs prioritaires était donc de tenter d'éviter ces écueils et surtout l'instauration de relations scolaires. Une telle relation, en effet, mettant l'accent sur le caractère didactique de la rencontre, creuse un fossé non seulement entre le responsable et les auditeurs, mais encore entre les auditeurs eux-mêmes ; la relation n'est plus que verticale ; elle va de l'enseignant aux enseignés et elle risque de devenir individuelle de l'enseignant à chaque enseigné, à tour de rôle, avec le danger d'une très grande inégalité : celui qui est curieux, extraverti et déjà capable de s'exprimer pose de nombreuses questions et accapare le « maître » qui, dès lors, néglige quelque peu les autres[6].

Si la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire est un aspect important de toute entreprise de formation, nous désirions cependant le faire passer au second plan, convaincus que la découverte de l'information et l'acquisition du savoir dans et par un groupe est préférable à la simple transmission. Afin de ne pas enfermer les auditeurs dans un enseignement passivement suivi, nous voulions donc, par le biais de l'animation, les faire participer à des activités et les aider ainsi à s'acheminer vers une certaine autonomie. En d'autres termes, nous cherchions à être plus animateurs qu'enseignants, médiateurs que formateurs.

[5] On trouve d'ailleurs un reflet de ces difficultés dans un embarras terminologique révélateur. Comment nommer les travailleurs étrangers en formation ? *Elèves* trahit l'emprise du schéma scolaire et s'applique mal à des adultes ; *enseignés* implique une hiérarchie et comme le terme *auditeurs* — souvent utilisé — a essentiellement une valeur passive. *Stagiaires* est un terme neutre, mais pas très explicite. *Participants* est un peu elliptique, mais il est facile de suppléer le complément sous-entendu et le terme a une valeur active intéressante. La difficulté est aussi grande pour désigner l'autre pôle de la relation : *maître, enseignant, animateur, alphabétiseur, formateur, responsable, etc...*

[6] Les difficultés de cette relation ont été très pertinemment analysées par Catani (1970, 1973, passim).

Qu'entendons-nous par *autonomie* ?

Le matériel et les méthodes utilisés visaient à faire prendre conscience aux auditeurs que la formation pouvait et devait dépasser largement le cadre de ces trois heures par semaine, que chaque détail de leur vie en France constituait un élément à exploiter et que le « cours » était le lieu par excellence où l'on avait la possibilité de reprendre ces éléments et de les étudier *ENSEMBLE*. En d'autres termes, nous voulions les aider à comprendre que leur formation ne dépendait pas uniquement de l'appropriation d'un savoir — que seul un enseignant était à même de leur dispenser, dans le cadre d'un cours —, mais que la vie quotidienne pouvait fournir les matériaux d'une formation permanente. Ce désir de s'auto-former avait besoin d'être stimulé et nous voulions être pour eux facteur de stimulation plutôt que l'indispensable dispensateur du savoir[7].

Nous nous contenterons d'indiquer un effet de ces conceptions sur notre pratique didactique en prenant comme exemple notre utilisation systématique du magnétophone. Il s'agissait en l'occurrence de confier à la machine l'essentiel du pouvoir didactique ; c'est elle qui dit, l'enseignant pouvant alors être celui qui écoute, observe ,anime et aide ; l'élucidation de ce qui est dit par le magnétophone devient en ce cas œuvre commune à laquelle chacun participe, l'« enseignant » s'efforçant d'intervenir ni plus ni moins que les autres et les étrangers communiquant souvent entre eux, au lieu de s'adresser uniquement au « maître ».

Mais cette communication ne peut s'établir qu'après une période d'adaptation. En effet, même si les étrangers se connaissent bien parce qu'ils travaillent et souvent vivent ensemble (ce qui était le cas dans notre groupe), ils sont soudain plongés dans une situation très nouvelle — dans laquelle ils doivent notamment s'exprimer devant un étranger dans une langue qui n'est pas la leur — et les rapports entre eux s'en trouvent changés. Une mise en confiance est nécessaire et elle ne doit pas tant s'effectuer grâce à un rapport personnel plus approfondi avec l'animateur que par la prise de conscience que l'on appartient au groupe.

La connaissance des difficultés inhérentes à toute relation de type pédagogique et plus précisément de celles caractéristiques de la situation particulière qui était la nôtre, nous a conduits à réfléchir en premier lieu à la définition de la relation que nous souhaitions instaurer. Analysons maintenant les principes qui ont régi le choix du contenu même de la formation ainsi que les hypothèses qui les ont sous-tendus.

[7] Cette conception de la relation pédagogique, dans laquelle le maître est dépossédé de l'exclusivité du pouvoir d'enseigner, doit beaucoup à l'article de Y. Châlon, « Pour une pédagogie sauvage », in *Mélanges pédagogiques 1970*.

2. *Une linguistique de la communication*

L'objectif prioritaire de toute action de formation de travailleurs immigrés nous semble être de favoriser leur insertion dans le pays d'accueil en améliorant leur maîtrise linguistique.

Même si on ne connaît jamais vraiment la demande réelle des immigrants en matière de formation, il est sûr qu'un des buts à poursuivre est de leur permettre une meilleure compréhension du milieu dans lequel ils vivent et que cette compréhension passe, en très grande partie, par l'acquisition de l'outil de communication qu'est la langue.

L'apprentissage linguistique ne doit donc pas être une fin en soi; c'est pourquoi il doit reposer sur les éléments qui constituent la vie du travailleur, c'est-à-dire sur les conditions pratiques de la vie en France (vie sociale, vie professionnelle et loisirs) et être conçu en vue de cette compréhension réelle d'un monde qui, compte tenu qu'en l'occurrence nous avions affaire à des Portugais, ne leur était finalement pas aussi étranger que pouvait le faire croire la barrière linguistique, guère plus étranger en tout cas qu'il ne l'est pour le travailleur français de faible niveau d'études et de qualification. Par ailleurs, ce lien entre la langue et la vie au niveau de l'apprentissage et donc de l'enseignement est important dans la mesure où il est susceptible d'entraîner des répercussions assez rapidement sensibles au niveau du vécu et de devenir, en ce cas, un facteur non négligeable de motivation.

Dans la pratique pédagogique, l'adoption d'un tel principe conduit à rejeter un enseignement qui se bornerait à faire acquérir les rudiments de la « grammaire » et qui utiliserait pour cela une langue fabriquée dans un but didactique. Il s'agissait au contraire de mettre l'apprenant en contact direct avec le français tel qu'il fonctionne réellement dans des situations vécues et essayer de l'insérer dans la nouvelle réalité linguistique afin de tenter de susciter en lui un comportement naturel de communication (en compréhension/expression ou, dans un premier temps, en compréhension seulement).

Cela impliquait aussi pour nous le refus d'une conception skinnerienne de l'acquisition d'une langue, conception que pourraient illustrer les exercices répétitifs de structures ; cette attitude ne signifie cependant pas que nous rejetions un enseignement systématique des éléments de morpho-syntaxe de base.

Aider les participants à acquérir l'outil de communication et à mieux le maîtriser ne signifiait donc pas pour nous vouloir les rendre capables de faire une dictée de niveau certificat d'études sans faute ou faire d'eux des experts dans le maniement de la terminologie grammaticale ou dans l'analyse des phrases. Cela peut paraître évident, mais compte tenu du niveau des stagiaires

et surtout, comme nous le verrons un peu plus loin, de leurs désirs, il eût été tentant de céder à la facilité d'appliquer plus ou moins ce modèle bien connu.

Il ne s'agissait pas non plus de se contenter, en se fondant sur l'acquis de la linguistique descriptive, de leur apprendre à *construire* des énoncés, mais de développer, avant tout, leur compétence de communication, c'est-à-dire de *leur apprendre (ou du moins tenter de le faire) à utiliser* ces énoncés de manière qu'ils puissent communiquer dans les situations quotidiennes qui sont les leurs. A quoi leur servirait-il de savoir construire des phrases parfaitement correctes, s'ils ne savent pas les utiliser quand ils en ont besoin[8] ?

Il nous a paru nécessaire pour élaborer une stratégie qui pût répondre, en partie, à ces objectifs ambitieux de commencer par adopter la distinction des quatre aptitudes de manière à concevoir des exercices spécifiques pour la compréhension et l'expression orales et la compréhension et l'expression écrites[9]. En effet, bien que les stagiaires eussent, en raison de leur séjour déjà long en France, de sérieuses connaissances du français dans sa réalisation orale, il n'était pas question que nous nous consacrions exclusivement à l'écrit.

Il ne s'agissait pas cependant de nier leur acquis et de leur imposer un cours plus ou moins programmé de compréhension et d'expression orales. Sur ce point nous sommes, en effet, entièrement d'accord avec Catani (1973, p. 233) : « Après trois mois de vie en France, les étrangers possèdent une quantité d'information linguistique qui ne concorde plus avec la progression linéaire de la méthode la mieux pensée » ; ce qui est vrai après trois mois, l'est, a fortiori, après cinq ans, et nous sommes encore de son avis lorsqu'il ajoute : « Plongés dans le bain de la communication quotidienne, ils ont besoin surtout d'un remodelage de leur parole imparfaite plutôt que d'un enchaînement progressif de leçons. Le remodelage devrait se baser sur ce qu'ils ont réellement appris, non

[8] Dans cette perspective, on peut attendre beaucoup des études sur les fonctions du discours. Cette nouvelle approche (macrolinguistique) « met l'accent sur la nécessité de ne pas se limiter à une analyse interne de la langue, mais à partir de l'analyse des actes de discours *(speech acts)*, de déboucher sur la fonction de communication *(communicative function)* des messages verbaux ». Cf. Holec, H. — « L'Illocution : problématique et méthodologie », in *Mélanges pédagogiques 1973*, p. 2.

Le C.R.A.P.E.L., pour sa part, s'est engagé dans cette voie et a tenté une première application pédagogique à propos de l'enseignement de l'anglais (cf. par exemple « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais », in *Mélanges pédagogiques 1973* et, ici même, l'article de H. Holec ; mais ses travaux ne sont pas suffisamment avancés pour que nous ayons pu en tirer parti, d'autant que la transposition à l'enseignement du français et l'adaptation au public de migrants posent de nombreux problèmes.

[9] Le mot « aptitude » est ici à prendre dans son sens, courant en pédagogie des langues, de « linguistic skill ». On distingue ainsi, en général, quatre aptitudes : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite.

sur une progression pré-établie, sur *leur* parole, non sur *la nôtre* ». C'est à ce remodelage que nous nous sommes appliqués et ce, dans un but très précis : il s'agissait de consolider les connaissances de l'oral pour pouvoir ensuite s'appuyer sur elles pour passer à l'écrit. Cela nous permettait d'adopter la démarche qui a fait ses preuves en bien des domaines : aller du connu vers l'inconnu. Cette démarche a le mérite de rappeler constamment au stagiaire, rebuté par les difficultés et les pièges décourageants de l'écrit, qu'il sait néanmoins quelque chose et elle semble, pour cette raison, psychologiquement intéressante, d'autant que ce rappel est nécessaire dans la mesure où l'on constate que le transfert ne se fait pas spontanément et que, devant une feuille, le travailleur migrant donne souvent le sentiment de ne plus rien savoir. Tenter de fonder l'enseignement de la réalisation écrite du français sur la connaissance de la réalisation orale et profiter de l'apprentissage de la réalisation écrite pour renforcer la maîtrise de la réalisation orale — confrontation qui n'implique pas, bien au contraire, la négation de la spécificité de chacune de ces réalisations —, tel était notre dernier objectif.

Les désirs et les représentations des travailleurs

Il faut bien reconnaître que, malgré notre volonté de ne pas créer une relation de type scolaire, l'organisation même de ces cours reproduisait exactement la situation de l'école : une personne venait leur enseigner ce qu'ils ne connaissaient pas. Et il ne faut pas se cacher que cette situation de fait correspond bien à l'attente des travailleurs étrangers. En effet, pour eux, le modèle implicite, le schéma de référence est bien cette école qu'ils ont connue trop peu de temps et qu'ils désirent plus ou moins retrouver. Cette attitude, assez générale chez les adultes, est très nette chez les travailleurs étrangers et correspond à un besoin de sécurisation fort compréhensible. Nous avons pu, par nous-mêmes, vérifier le bien-fondé de l'affirmation des auteurs du *Rapport final des structures d'études* (p. 90) : « Le migrant en situation d'apprentissage est certainement un des éléments les plus hostiles à toute tentative de rénovation pédagogique. Ses représentations premières le portent à désirer retrouver les formes d'enseignement qui lui ont toujours été refusées [ou insuffisamment assurées, c'est nous qui l'ajoutons]. Aussi adopte-t-il d'emblée par rapport à la connaissance une attitude d'assimilation et non une attitude de réemploi, une attitude faisant plus appel à la mémorisation qu'au transfert, une attitude réceptive plutôt qu'une attitude critique ».

Ces attitudes, et notamment la permanence d'un modèle scolaire, apparaissent nettement dans certaines de leurs représentations. Pour eux, par exemple, apprendre à parler ne relevait pas vraiment d'une formation puisqu'ils « se débrouillaient » très bien depuis cinq ans ; et au début, ce n'est qu'avec réticence, presque pour nous faire plaisir, qu'ils acceptaient les activités visant à améliorer leur compétence à l'oral ; dans leur esprit, ce n'était vraiment pas du

travail. Le vrai travail, c'est l'écrit. Au désir formulé d'apprendre à écrire, s'ajoutait une série de désirs moins nettement formulés. Apprendre une langue pour eux, c'était apprendre des règles de grammaire, faire des dictées, se soumettre à tout l'arsenal pédagogique traditionnel en pouvant s'appuyer notamment sur un LIVRE. Ses pages, que l'on tourne, permettent en effet de mesurer le travail accompli !

Nous constatons donc qu'il existait un décalage considérable entre nos objectifs et les désirs et représentations des travailleurs. Un apprentissage conçu uniquement en fonction de nos objectifs risquait de produire un phénomène de rejet, le public n'y trouvant pas de quoi satisfaire son attente plus ou moins consciente et n'ayant pas le sentiment de « travailler ». Il importait, dans ces conditions, de tenter de composer, au niveau d'une pratique, une stratégie s'adaptant au public tel qu'il se présentait et ne trahissant point, pour autant, nos objectifs.

C'est cette stratégie pédagogique que nous allons analyser maintenant, du moins dans ses principes directeurs.

Cette analyse sera l'occasion de bien souligner le lien entre cette nouvelle recherche et les préoccupations antérieures du C.R.A.P.E.L. On constatera, en effet, que la stratégie pédagogique que nous avons voulu mettre en œuvre est avant tout une tentative pour appliquer à l'enseignement du français à un public particulier des idées souvent développées dans les *Mélanges* des années précédentes.

LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE

1. La compréhension orale

Notre désir de développer au maximum la compétence réceptive des « auditeurs » reposait sur l'évident constat que c'est la compréhension qui est la faculté la plus importante dans la réalité des situations de communication. En effet, si elle fait défaut, l'expression se trouve du même coup très limitée, voire impossible dans un acte de communication authentique. Comment puis-je, en effet, dialoguer avec quelqu'un, si je ne comprends pas ce qu'il me dit ?

Commencer par cette aptitude correspond donc à une hiérarchisation tout à fait naturelle. La compréhension orale est bien la première des aptitudes, puisque c'est à la fois celle qui faut acquérir en premier et que c'est aussi celle qui exige le maximum de connaissances. Alors qu'il est, en effet, possible de ne posséder que relativement peu de connaissances (mais il faut qu'elles soient actives) pour parvenir à un premier stade d'expression, l'intelligibilité, il faut en

avoir assimilé un nombre important(mais il suffit qu'elles soient passives), pour être assuré d'une compréhension à peu près satisfaisante.

Ce n'est pas parce que, en distinguant ainsi les aptitudes, on opère en quelque sorte une première sélection, que l'on échappe à la grande difficulté que l'on rencontre toujours dès lors que l'on tente de mettre au point une activité pédagogique : la nécessité de choisir.

En effet, les réalisations orales de la langue sont multiples et constituent autant de types de discours nettement différenciés, exigeant peut-être la mise en place de mécanismes particuliers et appelant sans doute des techniques d'apprentissage spécifiques. Il fallait donc dans un premier temps prendre conscience de cette diversité et l'analyser pour choisir ensuite, dans l'éventail proposé, le type de discours sur lequel nous allions fonder nos exercices de compréhension orale[10]. Ce choix doit être fait en fonction d'objectifs précis et il implique une connaissance réfléchie des caractéristiques du type de discours retenu ainsi qu'une appréciation exacte de ses limites.

Nous voulions offrir aux stagiaires les conditions d'un apprentissage qui seraient les plus proches possibles de ce qu'ils pouvaient rencontrer dans la réalité quotidienne. Il fallait donc que notre corpus répondît à plusieurs exigences, dont celle d'authenticité.

En effet, utiliser un corpus fabriqué dans un but didactique, c'eût été créer une situation artificielle dont les insuffisances, en ce qui concerne l'efficacité pédagogique, apparaissent facilement. Nous voulions, au contraire, que les participants dans leur rôle de récepteurs soient mis dans la situation la plus authentique possible, c'est-à-dire soient amenés à exercer leur faculté de compréhension à propos d'un discours produit à d'autres fins que celles d'un enseignement. Recourir ainsi à du discours authentique et non à un texte que nous aurions nous-mêmes produit, c'était aussi éviter la tentation que l'on éprouve toujours quand on s'exprime devant des étrangers (ou, lors de la préparation, à leur intention) de ralentir son débit et de s'appliquer à articuler.

Mais cette première exigence n'est pas facile à satisfaire d'autant qu'interviennent d'autres impératifs tout à fait absolus.

Le premier est, bien évidemment, que les documents proposés présentent une excellente qualité sonore. C'est peut-être encore plus nécessaire pour un public de travailleurs étrangers que pour un public d'étudiants. Ces derniers admettraient en effet plus facilement que des enregistrements de qualité médiocre constituent une difficulté supplémentaire qui peut correspondre à des situations de communication réelles auxquelles il est donc bon de s'entraîner.

[10] Pour cela, les recherches menées par le C.R.A.P.E.L., en vue de définir le concept de « langue orale » nous ont été précieuses. Cf. « Le Discours oral », in *Mélanges pédagogiques 1972*; cf. aussi Peytard (1971, pp. 13-42).

Le second impératif est que le discours implique le minimum de présupposés et que son interprétation n'exige pas la connaissance de données contextuelles étrangères au public (par exemple relations sociales et affectives entre les interlocuteurs ou référence culturelle dans les propos qu'ils échangent, etc...).

Il importait aussi que le discours proposé présentât un certain intérêt pour un public dont la motivation devait sans cesse être renforcée et il fallait enfin que notre choix ne contredît pas notre objectif général : l'enseignement linguistique n'est pas une fin en soi, mais il a pour but de favoriser une meilleure compréhension du monde et de faciliter l'insertion des travailleurs dans la vie française.

Nous avons donc, pour essayer de respecter tous ces impératifs, décidé de retenir comme corpus des extraits d'informations radiophoniques et de faire de notre activité de compréhension orale un entraînement à l'écoute de ce type de discours.

Ce choix présentait de nombreux avantages. Il est facile d'obtenir des enregistrements de grande qualité technique et leur exploitation répond bien à l'objectif d'une meilleure compréhension de la vie en France. Par ailleurs, être capable de comprendre les informations répondait à un désir réel des stagiaires ; c'est du reste incontestablement un moyen susceptible d'atténuer le sentiment de mise à l'écart que ressent l'étranger. L'activité présentait, en outre, un certain intérêt dans la mesure où l'information concernait l'actualité la plus immédiate [11] ; et, dernier avantage non négligeable, le matériau pédagogique étant facilement accessible au public — presque tous possédaient un poste de radio —, c'était une invitation à poursuivre l'entraînement de façon autonome.

Mais ce choix présente aussi un grand inconvénient qui ne nous échappe pas. Il s'agit d'une réalisation orale dont la caractéristique est qu'il ne s'agit pas de discours oral [12]. Cette dernière affirmation n'est pas un paradoxe. Si nous avions bien un message transmis oralement et reçu auditivement, c'est un mes-

[11] Compte tenu que les séances avaient lieu en fin d'après-midi, il nous était possible de travailler sur des extraits d'information du jour même ; et nous nous sommes imposés de le faire ; nous enregistrions les bulletins de la matinée et consacrions l'après-midi au montage (toujours long) et à l'exploitation pédagogique de ces documents fondamentalement non-didactiques.

[12] Nous adoptons en effet comme définition du discours oral celle proposée dans l'article « Le Discours Oral » in *Mélanges pédagogiques 1972* (pp. 5-7). Les auteurs retiennent comme critères distinctifs du discours oral — terme qui semble plus approprié que celui de « langue orale » — non seulement l'émission vocale, mais aussi l'*encodage spontané*, entendant par *spontané* « improvisé dans le hic et nunc de la communication, ce qui implique le déroulement concomitant de l'encodage et de la communication et, partant, l'absence de retour en arrière et d'effacement ».

sage qui a été au préalable *écrit* avant d'être oralisé et qui, en conséquence, excepté les inévitables erreurs de lecture, ne présente pas les traits bien particuliers du discours oral : phrases inachevées, rupture de construction, pauses, hésitations, répétitions, repentirs, etc..., autant de phénomènes qui posent de sérieux problèmes en compréhension.

Cela dit, le type de discours que nous avons retenu présente néanmoins une caractéristique qui est intéressante parce qu'elle constitue une des grandes difficultés de la compréhension orale : la rapidité du débit. En l'occurrence, elle est tout à fait remarquable. Elle rend la segmentation — qui est une des étapes importantes de la compréhension — très difficile. Elle rend nécessaire aussi le recours à une compréhension globale dans la mesure où il est quasiment impossible à l'étranger de reconnaître toutes les unités significatives. Cela permet de faire prendre conscience aux participants qu'en situation d'interlocuteur, il n'est pas indispensable de reconnaître tous les éléments, de connaître le sens de chaque mot pour parvenir à une compréhension souvent suffisante du message. C'est peut-être dans cette rapidité de débit que réside, au niveau linguistique, le principal intérêt de notre choix et ce qui fait que l'entraînement que nous avons proposé était aussi en mesure de faciliter la compréhension d'autres types de réalisations orales et notamment celle du « discours oral ».

Nous n'avons donc pas la prétention d'avoir proposé à nos stagiaires un véritable entraînement à la compréhension orale (même s'il ne fait aucun doute que la stratégie que nous avons adoptée leur a permis de faire des progrès à ce niveau), mais nous avons simplement essayé de développer en eux la capacité nécessaire à une activité très particulière.

La spécificité de cette activité apparaît d'autant mieux si l'on prêtre attention au fait que, dans le matériel que nous avons mis à leur disposition et à partir duquel nous avons élaboré nos activités, la communication était différée et sans participation du destinataire. Cet acte de communication a ceci de particulier que le récepteur ne devient pas typiquement émetteur et donc n'infléchit pas par sa présence le message de l'émetteur (acquiescement, signe d'incompréhension, etc...). Mais il n'empêche que cette activité est une situation naturelle et authentique de compréhension, dont chacun peut faire l'expérience quotidiennement. Elle était donc bien conforme à nos objectifs.

2. La compréhension écrite

Il est clair que notre public, étant donnée sa nationalité, avait dépassé le stade de l'identification des caractères graphiques, et, étant donné son niveau, avait déjà eu l'occasion de lire du français ; nous avons donc opté, dès le départ, pour une compréhension de type global, c'est-à-dire que nous voulions soumettre les stagiaires à un texte complet et non à des fragments. Ce n'est que

dans un second temps que l'on abordait la compréhension de détail qui consistait en un déchiffrage linéaire. Au cours de cette étape, nous accordions la priorité à l'analyse grammaticale sur l'explication du lexique, de manière à essayer de faire percevoir aux stagiaires que « comprendre » ne veut pas dire « saisir le sens des mots particuliers », mais bien « saisir le sens de la phrase entière »[13]. Ce n'est qu'en dernier lieu que nous élucidions tout à fait les problèmes de lexique.

En ce qui concerne la constitution du corpus d'étude, nos exigences étaient en partie les mêmes que pour la constitution du corpus de compréhension orale. C'est-à-dire, que pour ne pas créer une situation d'apprentissage trop artificielle et surtout nous situant toujours dans la perspective d'une réutilisation dans la vie quotidienne, nous voulions écarter tout texte produit dans un but didactique. Notre choix s'est porté sur des articles de journaux, et plus particulièrement du journal local qui fournissait un choix de thèmes répondant bien à notre souci d'insertion sociale.

Si la constitution du corpus de langue orale, qui exige notamment un matériel important et beaucoup de temps, ne permettait aucune participation des stagiaires, il n'en était pas de même pour la compréhension écrite. Nous avons essayé de leur faire prendre en charge la collecte des matériaux de travail, de manière à les associer toujours davantage à leur formation et à les inciter à la lecture. Il a fallu leur faire comprendre qu'il n'était pas nécessaire de recourir à des textes ennuyeux ou insipides et que l'on pouvait très bien faire un travail très sérieux sur des textes qui les intéressaient.

On peut constater que l'objectif majeur qui a présidé au choix de ces corpus était le désir d'amener les auditeurs à une certaine autonomie. En leur proposant, dans le cadre des « cours », des activités qui sont quotidiennement celles de la plupart des Français (écoute des informations radiophoniques, lecture du journal local) — activités auxquelles ils souhaitaient d'ailleurs pouvoir se livrer —, nous voulions leur montrer que celles-ci participaient à leur formation et donc leur donner un moyen de poursuivre seuls leur apprentissage. Bref, il s'agissait d'une modeste tentative pour faire sauter cette barrière absurde — mais qui existe fortement ancrée dans les représentations de beaucoup, y compris des travailleurs étrangers — entre la formation et la vie.

[13] L'analyse grammaticale à laquelle nous invitions les stagiaires n'était nullement une analyse de type scolaire. Il s'agissait, par la simple observation des structures et par le fonctionnement des mécanismes, de leur faire *comprendre* les relations entre les éléments et non de les leur faire *décrire* à l'aide d'une métalangue.

3. L'expression orale

C'est bien sûr, pour les besoins de l'exposé que nous avons ainsi dissocié la compréhension et l'expression. C'est aussi parce que ces deux aptitudes impliquent au niveau de l'apprentissage des processus différenciés et donc, au niveau de l'enseignement, des démarches distinctes. Les activités d'expression et de compréhension correspondaient donc à des moments différents de notre enseignement. Cela dit, il est bien évident que dans notre pratique didactique, comme dans la réalité, compréhension et expression étaient en interaction constante et qu'il serait, en conséquence, plus exact, plutôt que de laisser supposer une coupure radicale, de dire qu'il y avait des moments où l'entraînement à l'une ou l'autre de ces aptitudes était privilégié. C'est, bien entendu, surtout vrai pour l'expression orale qui fait nécessairement intervenir la compréhension orale.

Pour faciliter l'apprentissage de l'expression orale, nous avons eu le souci de tenter d'instaurer des situations aussi authentiques que possible et de faire naître des conversations spontanées. C'est cette recherche de l'authenticité qui nous a poussés à éviter les exercices de répétition, de transformation, de substitution et à rejeter le recours aux petites saynètes toujours extrêmement artificielles. Il faut dire que le niveau des participants le permettait. En effet, comme nous l'avons déjà dit, leur niveau imposait plus un remodelage des acquis qu'une progression rigoureuse et nécessitait, à vrai dire, davantage un entraînement à l'expression orale qu'un enseignement de l'expression orale. Il s'agissait d'essayer de les « débloquer » par une mise en confiance et de les amener à utiliser, *dans la pratique*, leurs connaissances, en visant uniquement, dans un premier temps, l'intelligibilité, une relative aisance devant apparaître ensuite [14].

La situation qui est celle du public écoutant les informations, implique une attitude qui n'appelle pas nécessairement une expression immédiate ; mais susciter une situation d'expression à partir de l'écoute de bulletins d'informations n'était cependant pas créer une situation totalement artificielle ; dans la vie courante, une discussion peut très bien naître de la sorte. C'est donc le matériau

[14] Dans ce type d'activité, le degré de perfection exigible, dans la performance des participants, au niveau articulatoire (comme d'ailleurs au niveau syntaxique) nous paraît donc être l'intelligibilité. Mais, pour atteindre cet objectif raisonnable, il était cependant nécessaire de recourir à quelques exercices de correction phonétique. Nous l'avons fait, mais en dissociant bien ces exercices systématiques de l'activité d'expression et en ne nous contentant pas d'essayer de faire acquérir aux participants de nouvelles habitudes articulatoires en vue d'une production à peu près satisfaisante des différents phonèmes (notamment Y/u, ɛ/œ, b/v, oppositions que nous retenons à titre d'exemples parce qu'elles posaient de nombreux problèmes à notre public portugais), mais en prêtant une grande attention à tous les phénomènes prosodiques, intonation et rythme.

utilisé en compréhension orale qui fournissait le thème et constituait le point de départ de l'activité d'expression libre. Le matériau utilisé en compréhension écrite offrait d'ailleurs les mêmes possibilités d'exploitation puisque l'apport de ces matériaux ne devait se situer qu'au niveau du contenu ; ces possibilités ne furent pas négligées. Cette utilisation des mêmes matériaux avait le mérite de permettre d'apprécier — et de renforcer — le niveau de compréhension et donnait ainsi à l'animateur la possibilité d'évaluer approximativement l'efficacité de la démarche qu'il avait adoptée pour l'activité précédente.

Le rôle de l'animateur consistait donc à essayer de provoquer une discussion à propos de ce qui venait d'être entendu ou lu.

Dans un premier temps, nous nous attendions à la restitution plus ou moins fidèle et habile des informations ; mais notre souci majeur était de favoriser une communication horizontale, c'est-à-dire de susciter l'amorce d'une discussion entre les participants eux-mêmes. Pour ce faire, les compléments d'information, les rectifications devaient provenir aussi souvent que possible de l'un ou l'autre d'entre eux et non de l'animateur qui devait même s'abstenir au maximum de poser des questions. Ce type d'animation répondait bien à notre désir de libérer les stagiaires de la pesante et persistante représentation du « maître omniscient et omnipotent ». Nous avons eu *parfois* la satisfaction de constater que le point de départ de la discussion était peu à peu totalement abandonné, et que les participants essayaient d'exprimer des idées personnelles sans rapport avec le thème initial. Ce qui pour une autre activité eût été appelé digression et aurait été le signe d'un échec devenait la preuve d'une réussite : l'expression était réellement devenue libre.

Reconnaissons cependant que cette réussite tient essentiellement à la dimension du groupe (cinq à six personnes qui, de plus, comme nous l'avons indiqué dans notre présentation du groupe, se connaissaient avant le début de la formation) et avouons qu'elle a été assez rare. Ce qui s'explique aisément ; outre le fait qu'il y a des individus qui n'aiment pas parler, une discussion ne peut vraiment s'établir et appeler la participation du plus grand nombre — la participation de tous étant évidemment l'idéal — qu'en fonction de l'intérêt qu'elle suscite parmi le groupe ; et il est très difficile qu'un sujet intéresse tout le monde.

Par ailleurs, ce type d'activité rencontrait de la part des stagiaires une réticence certaine ; ils n'avaient pas l'impression de travailler et n'avaient qu'une hâte : passer à l'écrit.

4. L'expression écrite

Comme nous l'avons dit et répété, la demande des auditeurs se situait essentiellement au niveau de l'écrit. Nous nous devions donc de satisfaire à cette demande.

Si confuse qu'elle ait été, il est évident qu'ils souhaitaient être en mesure d'écrire ce qu'ils savaient dire. Beaucoup plus qu'à une nécessité réelle au niveau de leur vie quotidienne, ce désir correspondait à un besoin psychologique reposant sur la représentation fortement enracinée qui accorde à l'écrit un prestige sans commune mesure avec son utilité réelle. En effet, l'utilisation de la langue écrite n'est pas une situation naturelle de communication dans la mesure où elle est toujours liée à une activité professionnelle ou sociale déterminée ; elle n'est pas indispensable à la survie. Cela signifie qu'il était nécessaire de ne pas céder à leur désir en consacrant tout le temps de la formation à l'apprentissage de cette aptitude, d'autant que la relative brièveté de la formation ne nous aurait pas permis d'atteindre des résultats suffisants. Il nous importait d'assurer une formation reposant sur une hiérarchisation des aptitudes en fonction de leur utilité réelle dans la vie du travailleur étranger nous n'avions pas. en conséquence la prétention de lui donner un niveau sensiblement égal dans chacune. Si on ne réduit pas la compréhension orale à la discrimination des sons, l'expression orale à l'articulation, la compréhension écrite à l'identification des caractères graphiques et l'expression écrite à leur reproduction (nécessaire par exemple pour écrire son nom et, à un stade plus élevé, pour remplir les imprimés, questionnaires divers, mandats, etc...), pouvoir écouter, parler, lire est beaucoup plus important pour un travailleur étranger, comme d'ailleurs pour l'immense majorité des Français, que pouvoir écrire. C'est en ce dernier domaine qu'on peut se contenter, le plus facilement, de la compétence la plus faible. Il s'agit d'un *ordre d'urgence* sur lequel, pensons-nous, tout le monde peut se mettre d'accord. Et c'est sur lui qu'a reposé toute notre démarche pédagogique. C'est aussi la raison pour laquelle nous ne parlons d'expression écrite qu'en dernier lieu.

Dans la mesure où les ibériques, quand ils ont été scolarisés, n'ont aucune difficulté avec la graphie, l'apprentissage commençait au stade de l'acquisition de la morpho-syntaxe de base particulière à l'écrit. Il va sans dire que cette acquisition n'est pas une activité d'expression écrite, tout au plus en est-elle le préalable indispensable. En sorte que, de même que nous avons utilisé le terme d'alphabétisation pour situer une action qui, à proprement parler, n'appartenait pas au champ de l'alphabétisation, de même, par un abus de langage comparable, nous décrirons sous le titre d'expression écrite, une activité qui ne mérite pas vraiment ce nom.

Pour cette acquisition, un *apprentissage* systématique s'imposait. En effet, si au stade de l'oral il s'agissait d'un remodelage de leurs acquis, en ce qui concernait l'écrit, il fallait tenir compte du fait qu'ils ne possédaient pratiquement

aucun acquis et il fallait surtout éviter de les laisser s'enfermer dans leurs habitudes de « transcriptions phonétiques ». Nous voulions pratiquer une pédagogie de la réussite, c'est-à-dire ne jamais les acculer à la faute. Il importait donc de ne jamais leur demander d'écrire un mot qu'ils n'avaient déjà vu sous sa forme écrite. D'où la nécessité d'un *enseignement* systématique.

a) *un enseignement systématique*

Il fallait cependant que cet enseignement systématique ne s'inscrive pas en faux par rapport à nos objectifs et qu'il ne soit point en contradiction avec le reste de la démarche pédagogique. C'est la raison pour laquelle il était hors de question de faire un enseignement pointilliste et normatif à propos des subtilités du code écrit ; il s'agissait de choisir, parmi les phénomènes linguistiques, ceux qui relèvent aussi bien d'une grammaire de la compréhension que d'une grammaire de l'expression, aussi bien du code oral que du code écrit, même s'ils se réalisent, suivant le code, de manières différentes. Il s'agissait ainsi de répondre à un de nos objectifs que, rappelons-le, nous avons ainsi formulé : tenter de fonder l'enseignement de la réalisation écrite du français sur la connaissance de la réalisation orale et profiter de l'apprentissage de la réalisation écrite pour renforcer la maîtrise de la réalisation orale — confrontation qui n'implique pas, bien au contraire, la négation de la spécificité de chacune de ces réalisations.

Nous avons pensé que la morphologie verbale était susceptible de répondre à ces critères, d'autant que le verbe étant un élément central de la phrase, chacun est obligé d'y avoir sans cesse recours, alors que le système de conjugaison en fait un problème très difficile ; non seulement les formes sont très nombreuses et variées, mais encore elles se réalisent différemment selon le type de discours — oral ou écrit. Toutes ces difficultés, jointes à la fréquence d'emploi, font bien de la morphologie verbale un apprentissage qui a sa place dans une grammaire de la compréhension aussi bien que dans une grammaire de l'expression.

Ce choix a également été guidé par les caractéristiques spécifiques de notre public. Ayant une certaine habitude de l'oral, les participants en avaient à peu près assimilé la morpho-syntaxe de base. Le problème était de transférer cette connaissance de l'oral à l'écrit, ce qui correspondait du reste à leur désir. Cet apprentissage était d'autant plus intéressant qu'il ne s'agissait pas d'opérer une simple transcription, mais bien d'acquérir une grammaire de l'écrit avec ses lois propres : le *-s* de la seconde personne de l'écrit ne s'entend pas, *-ons* et *-ont* correspondent au même son, etc...

Une fois ce choix effectué, il fallait adopter une procédure d'enseignement.

b) *une procédure d'enseignement*

Pour établir une procédure d'enseignement, nous avons refusé le classement traditionnel des verbes pour deux raisons : linguistiquement, il ne respecte pas la distinction oral/écrit, mais est fondé exclusivement sur l'écrit (alors que, par ailleurs, nos stagiaires ne connaissaient que l'oral) ; pédagogiquement, ce classement en trois groupes n'est d'aucune utilité, puisque ce n'est pas parce que l'on sait qu'un verbe appartient au troisième groupe que l'on sait automatiquement le conjuguer.

Pour cette raison, nous nous sommes intéressés au classement proposé par Dubois (1967). Son classement repose sur la variation des bases ou radicaux (dans leur réalisation orale) pour toutes les formes et temps de chaque verbe. L'auteur arrive ainsi à une classification en sept conjugaisons : des verbes présentant sept bases aux verbes n'en présentant qu'une seule. Nous n'avons pas à donner ici une explication détaillée de ce système et nous renvoyons à Dubois lui-même.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que ce classement est un classement linguistique et qu'il ne faut pas le confondre avec une progression pédagogique. Et ce n'est pas parce qu'il est satisfaisant pour l'esprit qu'il peut tenir lieu de pédagogie ; il ne suffit pas de s'appuyer sur une description linguistique satisfaisante, pour du même coup, pratiquer une pédagogie satisfaisante.

Cela dit, compte-tenu du public, ce classement nous a paru, en l'occurrence, intéressant et susceptible de guider une progression.

On pourrait immédiatement penser qu'une progression s'établit en fonction de la facilité d'acquisition. C'est ce que nous avons fait, mais après avoir bien pris conscience que la facilité d'acquisition ne se confondait pas avec la facilité intrinsèque du phénomène. Dans le cas précis, il apparaît que la vraie facilité réside dans la difficulté. Expliquons ce paradoxe. A la facilité intrinsèque d'un phénomène linguistique s'ajoute sa fréquence d'emploi. Et il faut sans cesse concilier ces deux paramètres afin d'aboutir à la vraie facilité et, en tout cas, à une certaine efficacité pédagogique. Or, on constate que ce sont les verbes les plus difficiles, c'est-à-dire ceux qui présentent le plus grand nombre de bases (par exemple être, faire, aller, pouvoir, vouloir, avoir, etc.) qui sont les plus fréquents. Etant donné que les stagiaires connaissaient la morpho-syntaxe de base à l'oral, ils étaient pour ces verbes et par ces verbes, sensibilisés au phénomène de la conjugaison. Il fallait donc partir de cet acquis, sans omettre de le renforcer, pour passer à l'écrit. C'est pourquoi, nous avons jugé bon de commencer par les verbes les plus fréquents, même s'ils sont les plus difficiles, d'autant qu'une telle progression aplanit quelque peu certaines difficultés propres à l'écrit. Comment, par exemple, faire sentir immédiatement le lien étroit entre

personne et désinence pour un verbe comme aimer dans lequel on entend quatre fois le même radical (/ɛm/) qui s'écrit trois fois différemment ? Le verbe être, en revanche, par l'irrégularité de ses formes, perceptible aussi bien dans les deux réalisations, sensibilise au phénomène. Ajoutons que l'adoption d'un tel classement permet d'étudier très tôt « avoir » et « aller », ce qui offre la possibilité d'envisager très vite certaines formes de passé composé et de futur.

Analysons, pour finir, le déroulement de l'activité et la conception des exercices.

c) *déroulement de l'activité et conception des exercices*

Puisque le but de l'apprentissage était pour les auditeurs de savoir écrire ce qu'ils disaient — ils rejoignaient en cela notre souci de lier oral et écrit —, la phase préparatoire essentielle était toujours l'oral et les exercices écrits succédaient à des exercices de compréhension et d'expression orales. A la nécessité de savoir dire ce qu'ils allaient écrire s'ajoutait, bien entendu, celle de comprendre.

Les exercices proposés étaient tout simplement des exercices à trous. Nous nous sommes efforcés de placer chaque forme verbale — dont l'écriture était l'objet de l'apprentissage — dans une phrase susceptible d'être utilisée dans la communication courante. Nous avons essayé d'éviter, autant que faire se peut, le danger des exercices « structuraux » coupés du réel, qui se ramènent à une pure gymnastique de l'esprit, mais n'ont aucun intérêt pour une linguistique de la communication. Ils conduisent d'ailleurs souvent à des phrases qui, dans le meilleur des cas sont grammaticalement correctes et sémantiquement acceptables, mais que jamais un Français ne produirait spontanément parce que, notamment, elles ne correspondent à aucune situation possible[15]. Il faut par exemple, rejeter certaines phrases qui relèvent uniquement d'un type de langue descriptif. Une telle exigence n'est pas facile à satisfaire — l'expérience nous l'a prouvé — et nous sommes parfaitement conscients que nous ne sommes pas toujours parvenus à éviter ces dangers.

Il s'agissait tout d'abord de sensibiliser les stagiaires au niveau de l'oral. Dans un premier temps, nous leur faisions écouter, grâce au magnétophone, un enregistrement des phrases de l'exercice. Entre les écoutes successives se plaçaient des explications sur le lexique de façon à assurer une parfaite compréhension et pouvoir ensuite concentrer toute l'attention sur ce qui devait faire

[15] En effet, leur souci d'amener l'apprenant « au maniement *automatique* des principales structures phoniques et grammaticales » (nous reprenons les termes de D. Girard dans son Avant-propos aux *Exercices structuraux* de F. Réquédat (1965) et c'est nous qui soulignons le mot « automatique ») fait qu'ils donnent parfois naissance à des « monstres ».

l'objet de l'acquisition. La dernière écoute était suivie d'une répétition. Dans un deuxième temps, après la distribution d'un script sur lequel figurait le texte de chaque phrase, sauf la forme verbale qui faisait l'objet de l'acquisition et qui était remplacée par un blanc, nous demandions à un stagiaire de faire une lecture à haute voix de chaque phrase. Cette lecture exigeait la production orale du segment qui manquait sur le script. Ce n'est que lorsque l'oral semblait parfaitement acquis que s'effectuait le passage à l'écrit. Au verso du script étaient reproduites, dans un ordre quelconque, les différentes formes verbales à utiliser. L'observation de ces différentes formes sous leur aspect écrit constituait le troisième temps de la démarche et était suivi de quelques exercices en vue d'assurer leur fixation. Les stagiaires remplissaient enfin le script, ce qui permettait une sorte de contrôle de l'acquisition, contrôle qu'ils pratiquaient, en général, eux-mêmes par la confrontation entre leurs propres productions et un script corrigé. La pratique de l'auto-correction rend plus difficile l'évaluation des progrès de chacun, lorsque le groupe est important. En l'occurence, elle ne présentait que des avantages ; elle rendait active une opération qui n'est trop souvent que passive et l'intégrait ainsi davantage au processus d'acquisition et elle lui enlevait surtout tout caractère de sanction, ce qui dans une pédagogie pour adultes semble primordial ; elle donnait enfin à chacun la possibilité, à partir du moment où l'on passait à l'écrit, de travailler à son propre rythme : les plus rapides n'avaient pas à attendre les plus lents pour faire la correction. Nous aurions d'ailleurs aimé, au niveau de cette activité, accentuer cette individualisation de l'apprentissage[16] ; pour cela, nous avons quelquefois proposé des exercices avec beaucoup plus de phrases qu'il était nécessaire, de façon à pouvoir dire aux participants « chacun s'arrête là où il veut ». Nous avons constaté qu'ils tenaient tous beaucoup à terminer.

Une fois l'exercice terminé, c'est-à-dire lorsque le script avait été rempli et corrigé, il était possible de faire sur des phrases complètes et correctes des remarques de syntaxe (par exemple, par l'observation, de sensibiliser les stagiaires aux principaux phénomènes d'accord). Ces exercices étaient aussi l'occasion d'un apprentissage du vocabulaire et nous en étions très conscients lors de l'élaboration des phrases.

Le caractère systématique de l'activité et l'aspect traditionnel des exercices ont été très bien reçus par les stagiaires qui avaient là le sentiment qu'on leur proposait un travail réel, répondant à leur attente et conforme à leurs représentations. En ce sens, la stratégie retenue pour l'acquisition de la morpho-syntaxe de base propre à la réalisation écrite de la langue a facilité aussi l'acceptation des autres activités proposées.

[16] Pour les autres activités, au contraire, nous avons pratiqué une animation collective.

Cette démarche dans son ensemble, par le choix des matériaux, des activités et des exercices, reposait donc essentiellement, comme nous venons de le montrer, sur l'objectif prioritaire de mettre en œuvre une pédagogie de la communication. Il s'agissait, à travers les différentes activités (entraînement à l'écoute d'un certain type de discours — le bulletin d'information radiophonique —, à la lecture du journal, à l'expression orale spontanée et acquisition systématique de la morpho-syntaxe de base tant dans le code oral que dans le code écrit), de faire acquérir aux stagiaires des réflexes au niveau de l'intelligence du fonctionnement de la langue, afin qu'au delà de cet apprentissage, ils aient acquis les nouvelles habitudes indispensables pour utiliser la langue française, et qu'ils puissent par cette utilisation, mieux vivre en France.

Section II

PROJET DE RECHERCHE PRESENTE AU C.N.R.S.

ACTION THEMATIQUE PROGRAMMEE « LINGUISTIQUE GENERALE »

Cette recherche est placée sous la direction scientifique de Monsieur le Professeur Bourquin. Le projet est l'œuvre de J.P. Lagarde, qui sera responsable de l'équipe. Cette dernière comprend des membres du C.R.A.P.E.L. et des membres associés.

ETUDE COMPARATIVE DE L'EFFICACITE DES METHODES D'ALPHABETISATION DES TRAVAILLEURS IMMIGRES EN FRANCE.

Exposé des motifs

Les nombreuses initiatives prises depuis plusieurs années tant par les pouvoirs publics que par les associations privées pour venir en aide aux travailleurs étrangers, ont entraîné une multiplication des méthodes d'alphabétisation. Cette multiplication se fait dans une certaine confusion puisque, sous le nom de méthodes, on trouve aussi bien des démarches pédagogiques raisonnées, systématiquement organisées en vue de l'acquisition d'un savoir et constituant un produit relativement élaboré et achevé, que des ensembles plus ou moins cohérents de principes, de conseils, d'exercices. Ces ensembles sont souvent de premières ébauches de méthode, mais étant donné qu'ils sont utilisés comme s'il s'agissait de méthodes achevées, il faut en tenir compte.

Cette multiplication et cette confusion font apparaître la nécessité croissante d'une étude comparative de l'efficacité des différentes méthodes.

Nature du projet

A. *Délimitation du champ d'investigation*

Cette étude comparative pourrait commencer par un inventaire exhaustif des méthodes existantes. Mais quand on connaît un peu le domaine de l'alphabétisation [17], on sait qu'une telle prétention serait déplacée. Nul n'ignore, en effet, qu'un très grand nombre de méthodes ne sont pas publiées et que la diffusion de la plupart est extrêmement réduite, limitée le plus souvent aux seuls membres de l'organisme qui les a conçues [18].

Plutôt que de partir d'une volonté d'inventaire exhaustif qui serait, dans ces conditions, vouée à l'échec, il est sans doute préférable d'adopter une hypothèse de départ et de tenter de la vérifier.

[17] Signalons que nous entendons toujours le mot alphabétisation non au sens strict, mais dans son sens courant, bien qu'impropre, de formation de travailleurs étrangers.

[18] Cette tendance à la non-diffusion semble s'aggraver depuis qu'il existe un marché de l'alphabétisation et que les organismes se trouvent en concurrence commerciale.

Cette hypothèse serait qu'il est pertinent de regrouper les différentes méthodes utilisées selon les axes méthodologiques qui les sous-tendent. Il serait alors possible de distinguer trois grands groupes [19].

Les deux premiers répondent à l'idée que l'alphabétisation et la formation des travailleurs étrangers doivent être centrées uniquement sur l'apprentissage linguistique ; les méthodes qui les constituent empruntent donc leur méthodologie :

— soit à l'enseignement du français langue maternelle, transposition de l'école (méthode syllabique/méthode globale, etc.),

— soit à l'enseignement du français langue étrangère [20], la langue devenant avant tout un moyen de communication orale.

Un troisième groupe serait constitué par les méthodes [21] illustrant la tendance actuelle à lier ce qui est d'ordre linguistique et ce qui est d'ordre professionnel, en partant de l'idée que « les situations concrètes tirées de la vie professionnelle, centrées sur l'object technique et choisies pour leur intérêt pédagogique, dans une visée de formation pré-professionnelle, sont, comme les situations de la vie sociale, des situations de langage » [22].

Il faudrait analyser si cet appel à la vie professionnelle qui renouvelle incontestablement la problématique de l'enseignement de la langue, en ne le limitant pas à une acquisition purement linguistique, est de nature à transformer aussi la méthodologie de cette acquisition linguistique.

L'étude comparative pourrait donc, dans un premier temps, s'organiser autour de ces trois groupes hypothétiques qui pourraient être illustrés par :

a) *Méthode de lecture pour adultes d'Afrique du Nord* [23] *et Lire en français.*
b) *V.E.F.* et *C.L.A.B. - Alpha.*
c) Eléments méthodologiques de l'I.R.A.P., du C.I.P.L., de l'A.C.U.C.E.S. et du C.P.M.

Il faudrait ensuite élargir le champ d'investigation pour vérifier le bien-fondé de cette typologie de départ.

[19] Cf. le *Rapport final des Structures d'Etudes*, p. 39 sq.

[20] Avec ou sans transposition. On sait, en effet, que dans de nombreux cours d'alphabétisation sont utilisées des méthodes conçues pour l'enseignement du français langue étrangère à un public d'étudiants « Le Mauger », *Voix et Images de France*, *La France en direct*, par exemple.

[21] Il serait, en l'occurrence, plus exact de parler de fragments de méthodes puisqu'il s'agit seulement pour l'instant d'éléments méthodologiques.

[22] *Rapport des structures d'études*, loc. cit.

[23] Voir la bibliographie où sont données les références et explicités les sigles.

B. *Méthodologie retenue pour une étude comparative*

Cette étude comparative ne peut pas être une simple analyse des différentes méthodes et ne doit pas avoir seulement une valeur descriptive ; elle devrait aussi avoir une valeur heuristique : permettre l'établissement d'une sorte de grille des différents paramètres nécessaires à l'analyse et à la comparaison entre méthodes d'alphabétisation.

Au départ, notre démarche sera guidée par les travaux de Mackey (1965). Des principes aussi généraux concernant la didactique des langues peuvent-ils servir de cadre à l'analyse particulière des méthodes d'alphabétisation ?

Dans notre optique, la comparaison aurait donc pour but de dégager des schémas d'analyse propres aux méthodes d'alphabétisation, premier pas nécessaire pour étudier, d'un point de vue intrinsèque, leur efficacité.

Pour cela, la recherche s'engagera dans un certain nombre de pistes immédiatement perceptibles, mais dont il faudra ensuite mesurer la pertinence.

On peut penser a priori que la comparaison pourrait s'organiser autour de quelques grands axes, dont on peut déjà énumérer certains.

1. Place de la langue dans chaque méthode d'alphabétisation.

2. Analyse du contenu *linguistique* suivant le découpage traditionnel : phonétique et phonologie (nous serons particulièrement attentifs à la place faite aux phénomènes supra-segmentaux), morphologie et morpho-syntaxe, syntaxe, lexique.

Cette étude sera à la fois qualitative et quantitative. Elle ne s'interdira donc pas le recours aux statistiques [24].

On n'omettra pas d'étudier l'aspect « praxéolinguistique », (le langage comme praxis).

3. Analyse du contenu *idéologique*, à partir des prises de position des auteurs, des thèmes retenus, du vocabulaire choisi [25],

Etude de l'intégration de la dimension sociologique du problème.

[24] Pour cet aspect de la recherche, les travaux menés aux Pays-Bas par la Didactick Commisie Frans (Uitgeverij Van Walraven N.V. Vaassen - cf. notamment le numéro d'avril 1972) et qui consistent en une analyse de quelques méthodes d'enseignement du français langue étrangère *(En Avant, Voies Nouvelles, La plus belle langue, On parle français, Voilà la France, La France en direct, Vous avez la parole, Premiers Cours)* pourraient être une précieuse aide méthodologique.

[25] Ce point montre à l'évidence que la recherche devra être *interdisciplinaire* et non exclusivement linguistique.

4. Analyse des hypothèses et postulats *pédagogiques* choisis par les auteurs.

5. Analyse des conceptions sur l'apprentissage qui peuvent sous-tendre telle ou telle méthode.

6. Choix des techniques (par exemple moyens visuels/audio-visuels), en étudiant si le choix d'une technique d'enseignement a une répercussion sur le contenu de l'ensemble pédagogique.

7. Adéquation de la méthode au public. Le public a-t-il été défini avec précision ? Quels ont été alors les critères de définition : débutants/nationalité/alphabétisés en langue maternelle/adultes ou enfants.

8. Analyse de la sélection du matériel linguistique. Est-elle faite en fonction de la durée d'apprentissage ? Cette dernière est-elle explicitement prévue par les auteurs ? Est-elle faite en fonction des objectifs de la méthode (repose-t-elle, par exemple, sur la distinction des aptitudes : C.O., C.E., E.O., E.E.) ? Les objectifs sont-ils explicités ?

9. Analyse des progressions. Par exemple, les considérations didactiques priment-elles les considérations linguistiques, ou l'inverse ?

10. Quel est le rôle de l'animateur ? L'utilisation de la méthode exige-t-elle une formation particulière de l'animateur ? Celle-ci est-elle prévue par les auteurs de la méthode ?

11. Existe-t-il, dans la méthode, un contrôle de la formation ? Sous quelle forme ? Analyse des rapports entre méthode et contrôle. La méthode est-elle conçue en vue du contrôle ou le contrôle en fonction de la méthode ?

Au cours de l'avancement de la recherche, devraient apparaître d'autres voies et ainsi devrions-nous pouvoir atteindre notre double objectif :

1. Etablir les critères qui permettent d'analyser les différentes méthodes d'alphabétisation.

2. Etablir une sorte de fiche signalétique précise d'un certain nombre de méthodes, en essayant notamment d'analyser la concordance ou la discordance entre les principes méthodologiques énoncés par les auteurs (il semble d'ailleurs relativement rare qu'ils le fassent de façon très explicite) et ceux réellement suivis.

Cette approche théorique devrait fournir les matériaux nécessaires à une évaluation de l'efficacité des méthodes, mais, en aucun cas, elle ne constitue cette évaluation[28]. Celle-ci ne peut se faire que par une approche pratique.

[28] En effet, l'efficacité de la méthode réside-t-elle seulement dans la cohérence entre principes méthodologiques et options pédagogiques énoncés et ceux réellement suivis ; dans la sélection plus ou moins astucieuse du matériau linguistique ; dans la progression choisie ?

C. *Evaluation : problème théorique et approche pratique*

L'évaluation de l'efficacité d'une méthode pose des difficultés théoriques et exige aussi une approche pratique.

a) DIFFICULTES THEORIQUES

Il est d'abord nécessaire de surmonter les nombreuses difficultés théoriques qui caractèrisent tout problème d'évaluation[27] : pourquoi veut-on évaluer ? Que veut-on évaluer : la méthode, le public, l'animateur qui utilise la méthode, les progrès du public grâce à la méthode ? Mais qu'est-ce qui, dans ces progrès, revient à la méthode, qu'est-ce qui revient à l'habilité d'utilisation de l'animateur ?

Il ne s'agit pas, comme c'est très souvent le cas dans le cadre de l'enseignement, du contrôle par le professeur de son propre enseignement ou du contrôle par l'élève de l'efficacité de son apprentissage — formes de contrôle que l'on commence à connaître —, mais du contrôle par un observateur de l'efficacité de la méthode.

Il importe donc d'arriver à préciser la notion ambiguë d'efficacité avant de se livrer à de nombreuses observations sur le terrain.

Mais comme on sait que l'observation n'est pas neutre et que d'une part l'on voit souvent ce que l'on veut voir et que d'autre part, là plus qu'ailleurs, si on ne sait pas ce que l'on cherche, on ne voit pas ce que l'on trouve, il sera nécessaire au préalable d'avoir établi une grille d'observation.

b) APPROCHE PRATIQUE

Nous nous proposons de mener cette observation dans les groupes d'alphabétisation dont nous avons la responsabilité. Même si ce terrain d'expérimentation est relativement vaste, il n'est pas suffisant dans la mesure où les animateurs, travaillant sous notre direction, risqueraient de gauchir l'utilisation de la méthode par rapport au souci de ceux qui l'ont conçue, ce qui pourrait fausser l'observation.

Il sera donc indispensable d'élargir cette observation, d'aller voir fonctionner des groupes animés par des animateurs formés par ceux qui ont conçu la méthode (d'où la nécessité de prévoir un budget important de frais de déplacement et de personnel d'intervention ponctuelle).

En outre, il ne sera pas sans intérêt d'étudier si l'efficacité de la méthode varie suivant qu'elle est utilisée par des animateurs formés différemment ou si ce facteur est négligeable.

[27] Un des membres de l'équipe participe à la commission d'études sur l'Evaluation dans le cadre de la mission de formation de formateurs attribuée par le Ministère de l'Education Nationale au C.R.E.D.I.F.

Conclusion

Telle que nous la concevons, cette recherche devrait donc comporter :

1. l'analyse très précise de quelques méthodes d'alphabétisation destinées aux travailleurs étrangers et aussi à leurs enfants ;

2. l'établissement de schémas d'analyse propres aux méthodes d'alphabétisation ;

3. l'établissement d'une grille théorique d'observation des groupes ;

4. une réflexion théorique sur la notion d'efficacité ;

5. un rapport circonstancié d'observations sur le fonctionnement d'un nombre important de groupes, en vue de dégager une méthodologie permettant d'évaluer l'efficacité d'une méthode d'alphabétisation ;

6. une collecte d'informations sur les expériences menées à l'étranger et une analyse de ces expériences [28].

Nous pensons pouvoir nous acquitter relativement facilement de cette dernière tâche étant donnés les rapports de collaboration qui unissent le C.R.A.P.E.L. et l'Université de York en Angleterre, l'Université de Trèves, de Louvain et d'Utrecht (ces trois dernières universités constituent avec le C.R.A.P.E.L. l'*International Hasselt Conference on Applied Linguistics* ; bien que les problèmes d'alphabétisation ne soient pas l'objet des réunions, ils ont souvent été abordés par les membres de cette conférence ; en ce sens, son existence devrait faciliter la collecte d'informations sur les expériences européennes).

Dans la même perspective, il faut noter que l'installation à Nancy du Centre de Recherches sur la Technologie Educative Appliquée à l'Apprentissage des Langues Vivantes — centre dont la création avait été demandée par le Conseil de l'Europe et qui aura en conséquence une vocation européenne — devrait permettre d'avoir *sur place* une large documentation.

[28] Par exemple, les expériences menées à Halifax (Grande-Bretagne) par le professeur Hawkins à l'intention de jeunes Pakistanais, et depuis 1972, de leurs mères. En 1972, a eu lieu un stage dont le principe semble intéressant : il regroupait 180 enfants (pour moitié Anglais — élèves retardés — pour moitié Pakistanais). Cette idée de réunir des enfants retardés et des enfants étrangers qui, de l'avis des organisateurs, donne d'excellents résultats, doit entraîner un renouvellement des méthodes qu'il serait sans doute intéressant d'étudier. C'est à ce titre que nous mentionnons l'expérience. Seraient également étudiées les actions expérimentales menées par le C.R.E.D.I.F. et l'I.R.F.E.D. (cf. *Rapport des structures d'études*, p. 84).

Notre objectif n'est donc pas de tenter un inventaire exhaustif des méthodes existantes ni de nous livrer à une distribution de satisfecits ou de blâmes. Il s'agit d'une étude avant tout méthodologique : comment peut-on évaluer l'efficacité d'une méthode d'alphabétisation ? Dans quelle mesure peut-on dire que telle méthode est plus efficace que telle autre ? Le problème se pose-t-il en termes identiques quand il s'agit de méthodes d'enseignement des langues vivantes et quand il s'agit d'alphabétisation ?

Cette recherche théorique serait susceptible de recevoir des applications. Elle devrait déboucher sur des *RECOMMANDATIONS* et contribuer à une reconsidération de la problématique de l'enseignement du français aux travailleurs étrangers. Elle fournirait aux utilisateurs un moyen d'analyser et d'évaluer les différentes méthodes existantes et pourrait suggérer des directions nouvelles dans lesquelles la recherche appliquée pourrait avantageusement s'avancer. Elle permettrait de doter ce « lieu de recherches et d'innovations » souvent anarchiques qu'est l'alphabétisation, d'un support théorique, qui lui est nécessaire.

La durée de la recherche serait de trois ans compte tenu que personne ne travaillera à temps complet et qu'il sera nécessaire, — après avoir dépouillé les méthodes, établi les grilles d'analyse et d'observation, mené la réflexion sur la notion d'efficacité, — de reprendre pendant une durée suffisante l'observation des groupes de façon à vérifier la validité des résultats.

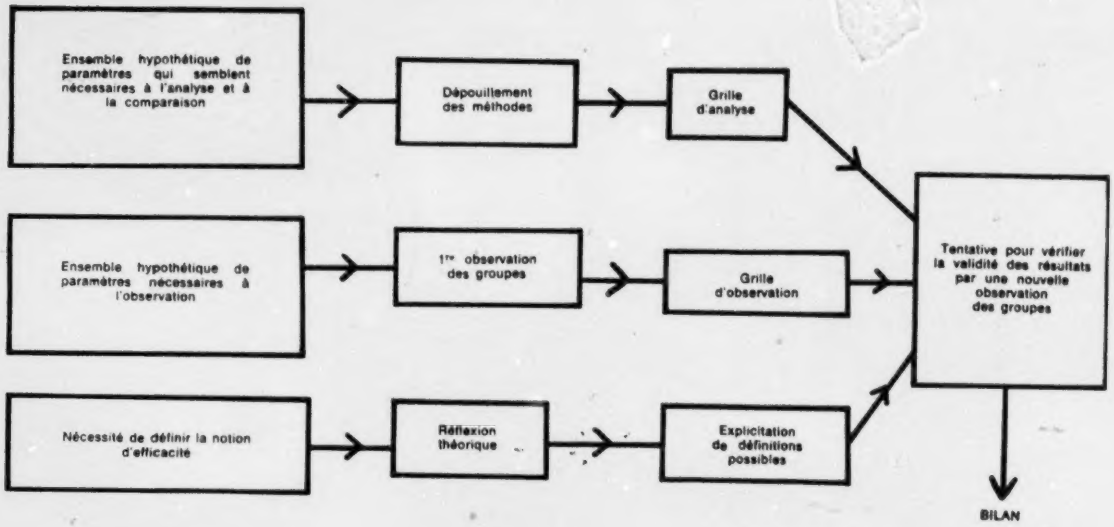
Ensemble hypothétique de paramètres qui semblent nécessaires à l'analyse et à la comparaison
Dépouillement des méthodes
Grille d'analyse
Ensemble hypothétique de paramètres nécessaires à l'observation
1re observation des groupes
Grille d'observation
Nécessité de définir la notion d'efficacité
Réflexion théorique
Explicitation de définitions possibles
Tentative pour vérifier la validité des résultats par une nouvelle observation des groupes
BILAN

Schéma récapitulatif de la démarche retenue

CONCLUSION

Ainsi mettons-nous en place une recherche tant appliquée que fondamentale sur l'alphabétisation et l'insertion linguistique des travailleurs étrangers. La recherche appliquée est représentée par les interventions en entreprise que nous souhaitons poursuivre et la recherche fondamentale par le travail que le C.N.R.S. nous permet de mettre en route.

Au risque de donner à ces quelques pages une allure un peu décousue et déséquilibrée, sorte de pot-pourri, nous avons tenu à réunir ces deux aspects dans un même article pour bien souligner combien dans nos esprits, ils étaient indissociables.

Le compte rendu que nous avons fait offre une lacune évidente : il ne présente aucun bilan. La raison de ce manque est que pour évaluer sérieusement le travail que nous avons fait, il nous aurait fallu des éléments de comparaison, c'est-à-dire une observation directe portant sur le fonctionnement de plusieurs groupes. Ainsi s'explique notre désir de poursuivre, parallèlement à la recherche fondamentale, les interventions en entreprise. Nous souhaiterions nous adresser à un public plus large (groupes constitués de Turcs et de Maghrébins par exemple) et mener de véritables actions d'alphabétisation, au sens strict du terme, de façon à pouvoir notamment étudier, de manière précise et concrète, l'importance réelle de la nationalité (c'est-à-dire, en particulier, mais non exclusivement, de la langue maternelle) du travailleur sur son apprentissage et sur la stratégie d'enseignement. Nous aimerions aussi, en collaboration avec des sociologues, réfléchir sur la place de l'apprentissage de la langue dans l'alphabétisation et la formation des travailleurs étrangers.

Mais, à court terme, après avoir essayé d'envisager la question avec le maximum d'extension, comme il est bon de le faire lors de la mise en place d'une recherche, il convient de délimiter des secteurs de recherche particuliers et de les approfondir successivement. Sinon, nous risquerions d'en rester à la superficie des choses et de demeurer constamment au stade de... la mise en place de la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Nous nous contenterons de faire figurer ici les références auxquelles renvoie le texte.

Première section

CATANI, M. (1973. — *L'Alphabétisation des travail!2urs étrangers*. Paris, Téma-formation.

CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES. — *Mélanges pédagogiques*. C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

1970 : « Pour une pédagogie sauvage »
1972 : « Une expérience C.R.A.P.E.L. (les stages Nancy-York) »
1972 : « Le discours oral »
1973 : « L'illocution : problématique et méthodologie »
1973 : « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais »

DUBOIS, J. (1967). — *Grammaire structurale : le verbe*. Paris, Larousse. (Langue et langage).

PEYTARD, J. (1971). — « Oral et scriptural. Pour une typologie des messages oraux ». In *Syntagmes*, pp. 13-42. Paris, les Belles Lettres (Annales littéraires de l'Université de Besançon, 123).

REQUEDAT, F. (1965). — *Exercices structuraux*. Paris, Hachette - Larousse. (Le français dans le monde, B.E.L.C.).

Deuxième section

MACKEY, W.F. (1965). — *Language Teaching Analysis*. London, Longman. Trad. et compl. par L. LAFORGE. [*Principes de didactique analytique*]. Paris, Didier, 1973.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. — *Rapport final des structures d'études. Actions expérimentales menées par la DIFCO*. Paris, 1973.

Les méthodes

CATANI, M. — *Médiation dans/pour la liberté. Essais d'alphabétisation. Livrés à des mots qui les trahissent*. Pierrelaye, Editions « Science et Service », 1970.

Lire en Français. Paris, Institut Pédagogique National, 2e éd., 1972.

Le Français par l'Amitié. Edition masculine et édition féminine. Hommes et migrations.

Méthode de lecture pour les adultes d'Afrique du Nord. 1er et 2e degré. Paris, Institut Pédagogique National, 1957. — 2 vol.

Parler, lire, écrire, lutter, vivre. Collectif alpha. Paris, Maspero, 1972.

Dialogues illustrés pour tableau de feutre (débutants). Publication CLAP.

Français écrit aux non-scolarisés. Publication CLAP.

Vivre en France. Méthode audio-visuelle, publication A.E.E., 1972.

Initiation à la langue française. Régie Nationale des Usines Renault, 1970.

Langage. Méthode du Centre National d'Alphabétisation. Alger, Ministère de l'Education Nationale.

Méthode d'alphabétisation C.L.A.B./Alpha. Université de Besançon, Centre de linguistique appliquée [en cours d'édition].

Bien qu'il ne s'agisse pas de méthodes complètes, nous mentionnerons aussi quelques « ensembles pédagogiques » — souvent en expérimentation et de diffusion limitée.

Méthode de langage. Paris, Accueil et Promotion.

Premières leçons de lecture pour des adultes étrangers. Lyon, A.C.F.A.L.

Formation des travailleurs immigrés. Langue française et préprofessionnalisation. Nancy, A.C.U.C.E.S. [en expérimentation, diffusion limitée].

Initiation à la langue française. Méthode audio-visuelle destinée à des travailleurs migrants scolarisés. Montreuil, A.F.P.A.

Progression grammaticale. Paris, A.F.T.A.M.

Manuel pratique d'alphabétisation féminine au foyer. Paris, C.E.T.R.A.F.A.

Matériel d'alphabétisation du C.I.P.L. Saint-Etienne [en expérimentation, diffusion limitée].

Initiation à la vie moderne. Marseille, C.P.M. [diffusion limitée].

Méthode de formation audio-visuelle active. (Méthode FAVA), Paris, Fédération Parisienne du Bâtiment.

Matériel d'alphabétisation de l'I.R.A.P. Paris [diffusion limitée].

Matériel d'alphabétisation de la M.P.S. Grenoble [en expérimentation, diffusion limitée].

Matériel d'alphabétisation de l'O.D.T.I. Grenoble [diffusion limitée].

Citons enfin certaines méthodes qui, bien qu'elles ne soient pas destinées au public immigré, sont couramment utilisées en alphabétisation, avec plus ou moins d'adaptations.

Voix et Images de France. Paris, C.R.E.D.I.F., Didier ,1960.

La France en direct. Paris, Hachette, 1962.

Le Français et la vie. Paris, Hachette, 1971.

Bien que la plupart des organismes soient surtout connus sous leur sigle, il n'est peut-être pas inutile d'expliciter ceux que nous avons utilisés.

A.C.F.A.L. : Association de Coopération Franco-Algérienne de Lyon.

A.C.U.C.E.S. : Association du Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (Nancy).

A.E.E. : Amicale pour l'Enseignement des Etrangers.

A.F.T.A.M. : Association pour l'Accueil et la Formation des Travailleurs Africains et Malgaches.

C.I.P.L. : Centre Interprofessionnel de la Loire.

C.L.A.B. : Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

C.L.A.P. : Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion.

C.P.M. : Centre de Préformation de Marseille.

I.R.A.P. : Institut de Recherche et d'Application pour une méthodologie de la Promotion.

M.P.S. : Maison de la Promotion Sociale.

O.D.T.I. : Office Dauphinois des Travailleurs Immigrés.

Pour plus de détails sur ces organismes, voir l'annexe 2 du *Rapport final des structures d'études* et se reporter aux documents publiés par le B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger).